



## Artigo

### **Jovens negros, a escola e a subjetivação: narrativas sobre um projeto pautado na lei 10639/03**

### **Black youth, school and subjectivity: narratives about a project based on law 10639/03**

### **Juventud negra, escuela y subjetivación: narrativas sobre un proyecto a partir de la ley 10639/03**

**Juliana Pereira de Araújo<sup>1\*</sup>, Valéria Landa Alfaiate Carrijo<sup>2\*\*</sup>**

Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Catalão-GO, Brasil\*. Escola Madre Maria Blandina, Araguari-MG, Brasil\*\*

#### **Resumo**

A escola deixa marcas nas identidades daqueles que passam por seus bancos. Para jovens negros e negras elas são naturalizadas como registro de um processo, que dito civilizatório, promove o distanciamento da cultura dos povos africanos e o cerceamento de seus corpos comprometendo a compreensão das estruturas que mantem negros e negras em condições desiguais de vida e trabalho. Sob a égide da Lei 10.639/2003, observamos nas escolas projetos sobre a questão étnico-racial mas pouco sabemos sobre como os alunos avaliam o impacto dessas experiências. Por isso, realizamos um estudo de caso ligado ao Projeto Empodera! tendo como base um referencial teórico de perspectiva decolonial. Foram entrevistados (as) sete (07) jovens negros e negras egressos de uma escola pública mineira para analisarmos como avaliam o impacto de um projeto vivenciado durante o Ensino Médio. Após a análise do conteúdo sobre o material das entrevistas concluímos que na visão dos (as) entrevistados (as) o projeto impactou positivamente suas identidades porque alterou sua relação com o próprio corpo, forneceu conhecimentos sobre a questão do negro e potencializou estratégias para adoção de outras formas de ser e estar no mundo que implicam a conexão com outros negros e negras e a atuação permanente contra o racismo.

#### **Abstract**

The school leaves marks on the identities of those who pass through its benches. For young black men and women, they are naturalized as a record of a process, which, said

---

<sup>1</sup> Professora e pesquisadora, Universidade Federal de Catalão. Programa de Pós Graduação em Educação. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7705-028X> E-mail: [juliana.araujo@ufcat.edu.br](mailto:juliana.araujo@ufcat.edu.br)

<sup>2</sup> Escola Madre Maria Blandina. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1423-0977> E-mail: [vallanda2@yahoo.com.br](mailto:vallanda2@yahoo.com.br)

to be civilizing, promotes distancing from the culture of African peoples and the restriction of their bodies, compromising the understanding of the structures that keep black men and women in unequal conditions of life and work. Under the aegis of Law 10.639/2003, we observe projects on the ethnic-racial issue in schools, but little is known about how students evaluate the impact of these experiences. Therefore, we carried out a study in which we interviewed seven (07) young black men and women who graduated from a public school in Minas Gerais to analyze how they evaluate the impact of a project they participated in during high school. The theoretical framework was based on sociology, assuming a decolonial perspective as a sieve. After analyzing the content of the interview material, we concluded that, in the view of the interviewees, the project positively impacted their identities because it changed their relationship with their own bodies, provided knowledge about the issue of black people and potentiated strategies for adopting other ways of being in the world that imply connection with other black men and women and permanent action against racism.

### Resumen

La escuela deja marcas en la identidad de quienes transitan por sus bancos. Para los jóvenes negros y negras, se naturalizan como registro de un proceso que, se dice civilizatorio, promueve el distanciamiento de la cultura de los pueblos africanos y el cercenamiento de sus cuerpos, comprometiendo la comprensión de las estructuras que mantienen a los hombres y mujeres negros mujeres en condiciones desiguales de vida y trabajo. Bajo el amparo de la Ley 10.639/2003, observamos proyectos sobre la cuestión étnico-racial en las escuelas, pero sabemos poco acerca de cómo los estudiantes evalúan el impacto de estas experiencias. Por ello, realizamos un estudio de caso vinculado al Proyecto Empower! a partir de un marco teórico de perspectiva decolonial. Siete (07) jóvenes negros, hombres y mujeres, egresados de una escuela pública de Minas Gerais fueron entrevistados para analizar cómo evalúan el impacto de un proyecto vivido durante la enseñanza media. Luego de analizar el contenido del material de las entrevistas, concluimos que en la visión de los entrevistados, el proyecto tuvo un impacto positivo en sus identidades porque cambió su relación con sus propios cuerpos, brindó conocimientos sobre el tema de las personas negras y mejoró estrategias para adoptar otras formas de estar en el mundo que impliquen conexión con otros hombres y mujeres negros y acción permanente contra el racismo.

**Palavras-chave:** Educação, Juventude, Lei 10639/03, Identidade.

**Keywords:** Education, Youth, Law 10639/03, Identity.

**Palabras clave:** Educación, Juventud, Ley 10639/03, Identidad.

## 1. Introdução

No Brasil de nossos dias a educação, sobretudo a pública, é questionada em sua forma e qualidade, com artifícios que podem levar à perda de uma série de conquistas legais que garantiam, entre outras coisas, a obrigatoriedade do estudo da História da África, da História e cultura afro-brasileira trazida pela Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003). E isso importa quando vemos dia a dia o massacre da população negra em todo e qualquer lugar com ou sem a luz do sol ou a presença de outras pessoas.

Para quem defende a democracia, o que inevitavelmente engloba quem defende a igualdade racial, o cenário é sombrio. Para negros e negras é não somente um cenário de temor, mas mais do que nunca de luta pela própria vida. O sentimento é de estarmos engolfados em uma onda de retrocesso que ameaça

tudo aquilo que se produziu a partir das ações efetivas do Movimento Negro, nas décadas de 1970 a 1990 como o “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial<sup>3</sup>” (1995) que propõe o reconhecimento histórico da contribuição do povo negro para a nação brasileira. Também estão em jogo os marcos legais que propuseram políticas de reparação que visam à “mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras” (BRASIL, 2004). Pensemos ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN-ERER/2004) que configuram o caminho para o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) que instituem importantes eixos, como: política de material didático e paradidático, formação de gestores e profissionais da educação, avaliação e monitoramento da implementação da Lei 10.639/2003, bem como condições institucionais para garantia dos direitos ao acesso e permanência de crianças e jovens negros aos diferentes níveis de ensino.

A gravidade do cenário tinge-se de tons ainda mais dramáticos quando o confrontamos com os dados que nos ajudam a localizar as juventudes negras na educação porque tal exercício projeta uma associação nefasta entre o retrocesso nas políticas governamentais e a barreira histórica erigida para que a população negra não acessasse e, se o fizesse, não tivesse condições de permanência na educação formal. O que atinge em cheio aqueles e aquelas que ousam chegar ao Ensino Médio (o gargalo definitivo) que são poucos. Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) relativos ao ano de 2018 informavam que um terço dos jovens entre 19 e 24 anos não havia concluído o Ensino Médio naquele ano. Um recorte específico para a população jovem negra<sup>4</sup> indicava que 44,2% de jovens homens negros nessa idade não concluem essa etapa da escolarização enquanto o índice de jovens negras que não concluíram o Ensino Médio na mesma faixa etária era de 33% quinze por cento a mais que para as jovens brancas. Na mesma esteira, enquanto 15,5% de jovens brancos de 15 a 17 anos entraram para o ensino médio tardiamente, 25,5% dos jovens negros nessa faixa etária estão fora da idade-série desejável para o Ensino Médio.

Esses dados revelam a imensa cisão entre as normativas legais e a realidade nas escolas foram o estopim para nossas reflexões sobre as contribuições decorrentes dos citados marcos legais (LEI 10.639/2003 e DCN-ERER/2004) no interior das escolas de educação básica, especialmente as públicas. Para problematizarmos a efetividade de uma educação das relações étnico-raciais na promoção do acesso, da permanência mas também a construção de identidades positivas e a subjetivação de jovens negros e negras no Ensino Médio.

---

<sup>3</sup> Documento resultante da Marcha Zumbi de Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, entregue ao Presidente Fernando Henrique Cardoso. Desse movimento foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI) que abriu espaço para a discussão de políticas públicas voltadas à população negra brasileira.

<sup>4</sup> Consideramos a categorização estabelecida pelo IBGE, que reúne na população negra os autodeclarados pretos e pardos (IBGE, 2011).

O fato é que para os poucos jovens negros e negras que chegam ao Ensino Médio quase sempre a escola encontrada é ainda, como sempre, aquela idealizada e concretizada a partir de narrativas criadas e repassadas em defesa de uma norma social na qual classe e cor se associam para definir quem manda e quem obedece, quem vive, quem estuda, quem come e até mesmo que sonha.

Pensando nisso tudo é que realizamos um estudo para analisar o impacto de um projeto pautado na Lei 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) na perspectiva de sete (07) jovens negros e negras egressos do Ensino Médio em uma escola pública mineira.

## 2. Referencial Teórico

Frente ao objetivo do estudo, delimitamos um referencial que nos auxiliasse a pensar os impactos de um projeto tendo eixo a questão da identidade, ou melhor da constituição da identidade de jovens negros e negras e a educação antirracista. Chegamos a um enfeixamento de autores e autoras que contribuíram para pensarmos o processo de constituição das identidades, das identidades das juventudes negras e a educação das relações étnico-raciais tendo como pano de fundo a Lei 10.639/03.

Os autores e autoras utilizados nos permitiram delinear o processo de constituição das identidades e perceber as nuances desse processo quando vividos por jovens e sobretudo por negros e negras o que nos leva a admitir que a marca da diferença, geralmente estabelecida pelo olhar do outro, se impõe pelo racismo seja ele embranquecedor, invisibilizador ou negador da própria pessoa em sua individualidade e de modo mais amplo de sua cultura, ancestralidade, a rigor de sua negritude.

Por outro lado, é por esse referencial que assumimos a perspectiva decolonial para a qual há necessidade, potência e possibilidade para uma educação antirracista, para ações que, na escola, reajam ao discurso dominante, violento e cerceador.

Grosso (2000) contribuiu para nossa compreensão das juventudes pelas lentes da modernidade que de modo mais ou menos conservador institui para ela uma função de “maturação” reconhecendo no processo tanto a aptidão a desordem e explosões de fúria quanto fontes poderosas de energia transformadoras. É ele quem frisa o papel das instituições, particularmente da escola, no isolamento do convívio promiscuo com os adultos, na submissão deles a uma rede hierárquica de vigilância e punição e a um crescente controle de tempo.

Pensar, portanto, na modernidade como o período no qual a escola se impõe como instituição fundamental na constituição das identidades nos permite compreender que nela, na escola, há um processo impositivo de construção ou formatação de identidades. Mas entendemos que isso reverbera de modo diferente nas trajetórias dos jovens negros e negras que expressam como prova da “maturação” esperada o esquecimento de suas tradições, ancestralidade e corpos. Aos que recusam tal violência resta a assunção dos adjetivos que o colocam junto aos furiosos, explosivos e perigosos de modo que vão sendo vistos como exemplo de fracasso escolar. Culpados por isso mesmo. Tudo isso implica em reconhecermos a ocorrência de um processo de constituição das

identidades. E encontramos esteio no conceito de subjetivação para pensarmos melhor esse processo.

O conceito de subjetivação tal qual estruturado por Touraine (2006), tornou-se central porque contempla a ideia da identidade como processo, como construção. Para ele subjetivação é um processo de constituição sociológica do sujeito com base em três elementos: a concepção que cada um possui de si como sujeito, o reconhecimento de si mesmo como portador de direitos fundamentais, a possibilidade de agir como sujeito diante de forças dominantes que venham a negar esses direitos.

Em outras palavras, sociologicamente, o sujeito se constitui quando o indivíduo toma consciência de si, de seus direitos fundamentais e age em busca da garantia desses direitos. Assim a percepção de si como diferente em nada influenciaria na constituição do indivíduo, contudo, como afirma Touraine (2009), isso não acontece quando essa diferença implica em inferioridade.

Atento à questão da diferença Norbert Elias (2000) defende que tornar-se sujeito implica compreender que não se percebe o indivíduo desligado dos diversos grupos sociais e papéis que desempenha e que pode vir a desempenhar com a mudança das configurações. Em outras palavras é superar a dualidade indivíduo e sociedade, pela qual um não existe sem o outro, havendo interdependência mútua. Trata-se de perceber que pela inserção do indivíduo na sociedade, considerando as relações espaço-temporais e socioculturais, a pessoa humana vai se constituindo e elaborando sua identidade que reflete os grupos e categorias sociais dos quais faz parte num jogo entre “estabelecidos e outsiders” no qual tentam também concorrer aqueles que são considerados os para além dos *outsiders*, os excluídos dos excluídos, os “*beyond outsiders*” a quem, não pertencendo ao poder, restam a aceitação ou a resistência.

É pois, na relação com o outro que o sujeito se define, se encontra, se afirma ou não.

A escola é lugar para esse encontro, para esse jogo.

Pensamos a escola a partir de Freire (1974) para quem não há neutralidade na educação. Logo, não há neutralidade em seus ritos, currículos e práticas. Por isso é que ela incide sobre as identidades estabelecendo de modo mais ou menos sutil os parâmetros para a aceitação, a valorização de certos corpos, condutas e saberes no tabuleiro social. É de modo violento que ela civiliza a todos nós dentro de uma perspectiva que é a da colonialidade.

Maldonado-Torres (2007) vai nos dizer que a colonialidade se refere a um padrão de poder surgido do colonialismo moderno que ao invés de limitar-se a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações articula o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas tendo como base o mercado capitalista mundial e a ideia de raça. E indica que, ainda que o colonialismo precedam a colonialidade ela sobrevive ao colonialismo que é mantido vivo nos manuais de aprendizagem, nos critérios de bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos súditos e em tantos outros aspectos da experiência moderna. Conclui frisando o quanto respiramos a colonialidade moderna no dia a dia.

Gomes (2002) explica que a escola é um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, onde encontramos mais do que os currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdo. É nela que diferentes olhares se cruzam e se chocam. A escola pode ser

considerada então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade.

Tratando especificamente das identidades negras Gomes (2002) explica que no contexto das relações sociais e culturais, a educação e a identidade negra estão imersas na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, e são incorporadas, ao mesmo tempo em que incorporam, à dinâmica do particular e do universal. A autora ressalta que lamentavelmente, na maioria das vezes, a instituição escolar aparece nas vivências de racismo na escola não dizem respeito somente às relações entre os alunos, mas adentram as relações professor-aluno que imprimem marcas mais profundas na identidade das crianças e jovens negros. A dor provocada, nesse caso, é mais intensa porque não há relação de reciprocidade, professor e aluno ocupam lugares diferentes na hierarquia escolar.

Nessa mesma direção Hasembalg e Silva (1990) apontam que a autoimagem negativa que decorre da internalização de estereótipos raciais expoentes do preconceito racial dos professores na relação pedagógica com os alunos funciona como a profecia que se autorrealiza

Um trecho de Fanon (2008) se mostrou particularmente oportuno para conectarmos as ideias expostas ao nosso estudo tensionando a relação entre escola e produção de identidades. Ele diz que:

A não valorização afetiva conduz sempre o abandonado, a um segmento de exclusão extremamente doloroso e obsessivo, de não ter um lugar próprio em parte alguma, de se sentir sobrando em qualquer lugar, afetivamente falando. Não se pode avaliar suficientemente a intensidade do sofrimento que acompanha tais estados de abandono, sofrimento que é ligado em parte às primeiras experiências de exclusão da infância e faz, revivê-las com toda acuidade. (FANON, 2008, p. 78)

Encontramos em Silva e Carreira (2015) endosso para seguirmos com nosso estudo quando apontaram que, a despeito dos importantes avanços, constata-se ainda um limitado grau de institucionalização da agenda de educação e relações raciais nas políticas educacionais, daí a necessidade dos projetos pedagógicos como vozes de resistência em defesa da aplicação da lei. Ao observam que frente às dificuldades de seu enraizamento nas políticas educacionais, o que parece permanecer na implementação da educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar são iniciativas isoladas de professores e gestores. Institucionalmente, municípios, Estados e Federação continuam se restringindo “a ações descontínuas e de pouca articulação com as demais políticas de educação destinadas à melhoria da qualidade educacional”.

A pergunta lançada foi: E para os jovens que participam destes projetos quais seriam os impactos dessa experiência?

### 3. Metodologia

O estudo de caso (de caráter qualitativo) teve como lócus uma escola pública localizada em município na região do triângulo mineiro com aproximadamente 120.000 (cento e vinte mil) habitantes. É uma instituição que

atende o ensino Médio nos três turnos, recebendo jovens de vários bairros reconhecida pela comunidade pelos investimentos na construção e efetivação de um projeto educacional antirracista o que percebem pela projeção nos meios de comunicação locais e regionais como tv, redes sociais, rádio e jornais impressos. Outra mostra de reconhecimento vem do relato dos próprios alunos e alunas e suas famílias.

Essa escola desenvolveu o Projeto Empodera! Juventude Negra - que chamaremos aqui apenas de Empodera! - entre 2016 e 2019 envolvendo estudantes do Ensino Médio, na faixa etária de 15 a 19 anos e teve como objetivos principais: a) discutir questões relacionadas ao racismo presente no cotidiano dos jovens negros na escola e na sociedade em geral; b) contribuir, por meio da reflexão, da pesquisa e do conhecimento, para a formação da identidade positiva da juventude negra pertencente à comunidade escolar e c) promover, pela estética, a composição corporal que reflita as raízes da ancestralidade, a autoestima, a confiança, enfim, a representatividade e pertencimento entre os alunos negros.

Inúmeras atividades foram realizadas pelo Empodera! das quais destacam-se: rodas de conversa, palestras, workshop, ensaios fotográficos dentro e fora da escola, desfiles de moda afro, composição de rap, produção de clipes, produção e atuação em peças teatrais, produção de poesias e vídeos de poética negra, visita a exposições, ida ao teatro (excursão para assistir à peça *O Topo da Montanha de Lázaro Ramos e Taís Araújo*<sup>5</sup>), apresentação de trabalhos, seminários e pesquisas em Feira Científica – Afro Brasileira, apresentação de trabalhos no X Congresso de Pesquisadores Negros na Universidade Federal de Uberlândia, promoção da caminhada contra o racismo, formação continuada feita pelo CONAFRO – Coletivo Negro Afrontação - durante dois anos na escola.

Guiados pela pergunta: Qual o impacto da experiência no Empodera! para seus participantes? realizamos entrevistas semiestruturadas entre 2018 e 2019 com sete (07) jovens negros e negras que ex-participantes do projeto e egressos do Ensino Médio. A definição desse grupo ocorreu tendo como base uma produção de texto sobre o projeto, feita em um dos encontros do Empodera! E disponibilizados às pesquisadoras. Essas produções traziam aquilo que Le Goff (1990) chama “democratização da memória social” que, segundo ele, deve ser cara aos pesquisadores, como afirma Triulzi (1977) obrigando-os a lançar luzes sobre as histórias familiares, sobre as histórias dos antepassados, sobre as histórias contadas e não oficializadas, sobre as tradições que representam a consciência coletiva de grupos ou de indivíduos.

Utilizamos alguns filtros para ir afunilando o processo de escolha dos participantes que foram: a) escolher textos de quem nele se identificara negro ou negra; b) de quem participara da primeira atividade do projeto “Empodera! Juventude Negra” ocorrida em junho de 2016 em que todas as informações sobre ele foram socializadas; c) de quem mostrasse pistas que denotassem a boa capacidade de comunicação. Dessa forma, chegamos ao número de sete jovens que aceitaram continuar o estudo após a leitura de um termo de assentimento, os responsáveis dos jovens de menor idade também foram contatados e esclarecidos sobre o estudo manifestaram concordância.

---

<sup>5</sup> A peça fala sobre um suposto encontro entre Martin Luther King e uma camareira.

Para estruturarmos uma caracterização inicial de cada um e posteriormente do grupo aplicamos de forma individual um questionário que solicitava informações sobre o perfil familiar, sobre a escolarização e impressões iniciais sobre as questões raciais. De posse então do texto escrito e do questionário passamos às entrevistas que foram realizadas na própria escola e de modo individual com cada participante em horário por eles (as) estipulado.

Nesses encontros conhecemos melhor César<sup>6</sup>, Gustavo, Roger, Rosa, Anna, Giu e Geo todos com idades entre 17 e 20 anos. Alguns na época da entrevista tinham o trabalho como ocupação principal como César e Giu e outros se equilibravam entre trabalho e ensino superior como o caso de Rosa, aluna de uma Universidade Federal e Geo aluna de uma faculdade privada. Roger vivia uma fase difícil porque tinha de cuidar dos avós com problemas de saúde.

Nessas entrevistas seguíamos um roteiro dividido em 04 (quatro) blocos que serviam como guias: a) a origem, b) a trajetória escolar nos primeiros anos, c) a experiência no Empodera! e d) os projetos para o futuro. Os dois primeiros blocos serviram para delinear traços significativos da identidade desses jovens e cicatrizes do racismo produzidas por vivências de racismo na escola e fora dela, já os dois últimos blocos serviram para acessar a avaliação do Empodera! e seus impactos na vida dos entrevistados.

O material obtido com as entrevistas passou pelas etapas inerentes à análise de conteúdo (BARDIN, 2015) que são a 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados inferência e interpretação. Na pré-análise houve o contato inicial com o corpus, ou seja, o conjunto dos dados obtidos. Uma etapa guiada pela permissão dos sentimentos, emoções que nos permitiu localizar no texto trechos de profunda subjetividade ligados a experiências marcantes. Na exploração do material buscamos organizar a partir dos blocos do próprio roteiro categorias de análise e nesse momento três dimensões se sobressaíram pela recorrência e pela densidade com a qual apareciam nas narrativas e foram: a) as falas que guiadas pela ancestralidade-origem e pelos primeiros anos da infância- escolarização expressavam o impacto do pertencimento em suas identidades. Trechos que nos permitiram visualizar o ponto de partida para seus processos de constituição de identidade; b) trechos que confluíam para o corpo que num primeiro momento sinalizavam a violência, a censura, o embranquecimento e posteriormente sinalizaram uma alteração na percepção de si. Alteração que tem como ponto central o Empodera! e c) trechos sobre o empoderamento, sobre o “bastão” reveladores das projeções que envolvem a ocupação de outros espaços, da busca de possibilidades desconsideradas até então. Pertencimento, corpo e empoderamento tornaram-se chaves de análise, reveladora dos impactos do Empodera!

#### 4. Resultados

Ouvirmos a apresentação que os jovens fizeram sobre si a partir de suas origens e as memórias dos primeiros anos escolares foi fundamental para acessarmos os primeiros movimentos da subjetivação de cada um (a) vendo-o marcado pelo sofrimento de descobrir-se negro. E foi pela categoria do pertencimento que analisamos suas falas, categoria que ganhou esse termo

---

<sup>6</sup> A identidade dos entrevistados e das entrevistadas foi preservada pois adotamos nomes fictícios.



passou a partir de uma fala de Roger sobre o Ubuntu, uma expressão africana que aproxima o indivíduo do senso de coletividade e que foi difundida por Desmond Tutu e Nelson Mandela para pensarmos o pertencimento, a comunhão do “eu” com o “todos”: “sou o que sou porque nós somos”.

Seguindo por essa vereda que é a do pertencimento percebemos nas narrativas um movimento que julgamos ser da ordem do reflexivo quando buscaram verbalizar um pertencimento que é étnico-racial manifesto na escolha das palavras e na forma como entonação com a qual foram ditas. Dizer como Anna que “a mãe é negra, mas o pai não”, enfatizar que “bisavós e avós são negros” como César ou afirmar que “nasceu numa família preta” como Roger foram para nós expressões reveladoras de um esforço pelo pertencimento a uma ancestralidade que é negra.

Observamos essa busca em todas as vezes que enfatizaram a conexão com avós pretas, mães pretas, famílias pretas, enfim com os mais velhos que são a ancestralidade concreta e alcançável. Citar a ancestralidade preta foi compreendido por nós como um estratagema para produção de sentidos positivos para o ser preto sobretudo porque avós, mães e bisavós são componentes familiares reconhecidos na sociedade como verdadeiras riquezas. E isso é se colocar no mundo numa perspectiva que Asante (2009) denomina de afrocentricidade ou aquela que permite ao sujeito afirmar-se num tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural de acordo com seus próprios interesses humanos.

O interesse no caso dos (as) jovens entrevistados (as) era se apresentar a partir de uma família “preta” ou “negra” com uma tal entonação por si só impeditiva de leituras desfocadas pelo efeito de outros adjetivos. Famílias negras. Isso nos reverberou outra fala de Fanon (2008) na qual ele sugere que quando o negro acessa o conhecimento sobre as causas do racismo, do lugar criado para ele na sociedade ele percebe que não vai se encaixar em categorias pré-determinadas e que pode fazer algo a respeito.

As escolhas feitas no campo da linguagem para estruturar a descrição das famílias vão revelando a complexidade para estabelecerem um lugar para si. Ser preto ou vir de famílias pretas parece implicar em um não ser branco. Isso se manifestou em falas como a de César “eram todos pretos, até que meu tio resolveu casar com uma branca”. Há uma entonação que marca o sentido contrário no que o projeto civilizatório criou como narrativa estruturante das classes e valores sociais pois a família encontrou um problema quando alguém branco chega a ela.

Este início de entrevista e a complexidade das falas que para nós confluíram na ideia de pertencimento comprovou algo expresso por Oliveira (2012) que defende que a ancestralidade contribui para a produção de sentidos e para a experiência étnica. Experiência que, mesmo deslocada do seu lugar de origem- a África, se faz também na diáspora e explica relações de pertencimento étnico. Outro ponto ressaltado pelas entrevistas é que na constituição familiar desse grupo a balança pende para o lado feminino. Todos eles atribuem sua criação a mães e/ou avós maternas sendo que apenas três jovens mencionam convivência com a figura paterna em algum momento de suas infâncias. Um pouco da história da mulher negra no Brasil poderá nos contextualizar no cenário das famílias desses jovens. Cenário que tem sua origem histórica no período da

escravização, que repercute na constituição familiar negra tal qual a percebemos hoje. Carneiro (2003, p.49) explica que:

No Brasil e na América Latina, a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas consequências. ... O que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social e adquire novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituída no período da escravidão.

Os contornos, funções e papéis que assumem a mulher negra na constituição familiar são perfeitamente perceptíveis nas famílias que os nossos jovens negros nos apresentaram. São famílias, centradas na maternidade, apresentam numa referência de ancestralidade a figura da avó, sobretudo a materna, confirmando a tendência moderna do matriarcado negro.

Isso nos diz muito sobre processos identitários que para os jovens encontra nas mulheres repositório de elementos importantes como aqueles que são culturais e familiares. Nos permitem considerar que a violência perpetrada contra as mulheres negras repercute em seus filhos e filhas, seus descendentes porque serve como exemplo, ameaça aos que a partir delas, de suas lutas mudar a ótica racista, a geografia racista, o mundo racista. Atentar contra a mulher negra é atentar contra a perpetuação do que ela guarda como herdeira e legatária.

A tensão que observamos na elaboração do pertencimento que hora se apoia na aproximação com a cultura africana e com a matriz da ancestralidade, hora se limita pelo medo, pelo receio do fronteiroço negro-branco é que repercute em outra categoria ou que pelo menos encontra nela ampliação da compreensão do processo identitário que para nós será afetado na juventude por conta do Empodera!. O corpo. É nele que o olhar do outro acarreta as primeiras leituras que são de isolamento, depois de feiura e incapacidade.

A solidão do corpo negro, o isolamento portanto do negro aparece quando questionamos sobre os primeiros anos da escolarização ouvimos relatos de solidão não apenas pela falta de convivência com crianças de sua faixa etária mas, principalmente pela falta de convivência com crianças pretas. Esse padrão vai se manter na escola e é justamente quando falam desse lugar que expõem os modos como o racismo se manifestava para eles, bem como os agentes do racismo e as reações deles mesmos ao racismo. Forjam um desenho das cicatrizes que carregavam quando chegaram ao Empodera!

César fala da solidão, mas logo evoca outro sentimento para falar dos primeiros anos escolares: a relação bonito/feio que sempre desemboca na ideia de que pretos são feios. Ele conta:

Na escola nos meus primeiros anos tinha pouco aluno negro, em alguns anos eu já cheguei a ser o único aluno negro da sala que

pra mim isso era muito desagradável, quando a gente é minoria. (...) E no ensino fundamental teve uma coisa que me marcou muito, que fizeram uma lista dos meninos mais feios e os mais bonitos da sala. E era uma lista só, então estava por ordem do mais bonito ao mais feio. E nessa escola eu acho que tinha o mesmo tanto de aluno negro, sempre foi bem pouco, e uma coisa que eu notei é que todos os alunos negros daquela sala eram os últimos, então tipo... de 20 meninos se tinha 4 negros, os últimos da lista eram os 4 negros. Então, eu achava que negro não tinha beleza nenhuma, porque eu vim daquilo desde pequenininho.

Anna reforça o sentimento de rejeição ao corpo negro e explicita a estratégia da mãe frente aos episódios de rejeição vividos pela filha que é mudá-la de escola.

Quando eu tava... acho na quarta, quinta série eu não tinha par para poder dançar, a minha professora tinha me juntado com um garotinho que tinha sobrado lá, só que ele não queria dançar comigo porque ele falava assim que não queria dançar com negra. Eu fiquei chateada, fiquei...Minha mãe falou assim... ela foi na escola conversou e tal, tomaram as providências, depois minha mãe me mudou de escola.

Abre-se o jogo das diferenças: feio/bonito, bom/ruim, superior/inferior - um jogo em que o negro já entra na condição da inferioridade marcada pelos estereótipos que relegam aos estudantes negros a periferia da sala de aula, da escola, no bairro. As experiências de racismo na escola, não dizem respeito somente às relações entre os estudantes, adentram as relações professor-aluno que imprimem, a nosso ver, marcas mais profundas na identidade das crianças e jovens negros. Roger disse “Não tinha lógica! Ela implicou comigo por causa da minha cor. Realmente ela não gostava. Eu sei quando uma pessoa te olha com desprezo ou não”.

Diante da consciência que cada indivíduo negro vai elaborando das vivências do racismo, são construídos os mecanismos de confronto, as posturas de resistência ou de submissão. E o corpo negro vai falando sobre essas formas de enfrentamento, tal como percebemos nas narrativas dos jovens negros participantes da pesquisa: pelo isolamento enquanto criança sob o pretexto de que “prefere brincar sozinho”, pela submissão às normas do “ser bom aluno”, pelas estratégias de branqueamento “raspar, alisar, prender o cabelo”, isto é, apagando suas marcas, tornando-se invisíveis aos olhos do outro.

Conflitos que, muitas vezes, têm como consequência: reprovação, infrequência, abandono, evasão conforme evidenciam os levantamentos de Rosemberg (1991, 2000, 2013). Daí o porquê de as crianças negras repetirem o ano escolar com maior frequência que as brancas ou apresentarem trajetórias escolares com mais rupturas pelo fato de experimentarem mais afastamentos e retornos para a escola. Em síntese, o sistema escolar não tem logrado êxito em manter crianças negras assíduas ao ambiente escolar.

Nenhum relato de providências, de ações contundentes por parte dos professores, diretores e isso é grave porque escolas que não atuam frente ao

que os entrevistados chamaram de “brincadeiras sem graça” estão alimentando os sentimentos de auto rejeição e/ou a invisibilização, que estão no cerne de ciclos com acesso/permanência/reprovações/evasão. ambiente hostil o silêncio é utilizado como uma das estratégias para permanência. Calar-se após as chacotas, calar-se. Mudar de escola. Sentar-se mais ao fundo. Desaparecer. Vejamos o relato de Giu e logo em seguida o de Gustavo.

Ela me chamou nas redes sociais e começou a falar do meu cabelo falar de mim e falar que o meu cabelo era ruim começou a difamar mesmo... Falar o jeito que eu era, começou apontar defeito no meu físico, no meu cabelo, que eu era um bicho, me difamando mesmo. Isso foi no ensino fundamental. E até hoje eu tenho os prints sabe, porque eu acho, tipo assim, se isso vier acontecer de novo eu vou olhar aquilo e falar na minha cabeça não eu não tenho que aceitar isso de novo, porque na época eu, eu abaixei a cabeça pra isso, eu poderia muito bem ter processado ela, pedido indenização por danos morais, mas só que eu falei ah... não vale a pena e também a gente era criança.

Sempre tínhamos apelidos, neguinho, pretinho, essas coisas. Mas na época eu não sabia o que era isso, que era mais ou menos o racismo. Agora eu já sei, mas eu não considerava muito não, era meio de boa, também tinha outras pessoas assim que chamava... Tipo eu não conversava muito com eles (outros alunos negros da sala) assim não, mas quando era esse negócio de olhar, nós meio que entendia sabe? Parece que era uma conexão a gente ficava tentando conversar sobre isso, mesmo não sabendo nada.

A perspectiva do jovem Gustavo exemplifica o que Cavalleiro (1998) diz sobre a interiorização pelos indivíduos dos processos socializadores a que são submetidos quando expostos a uma imagem desvalorativa/inferiorizante de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos. Mesmo que isso não seja dito, verbalizado, é percebido pela criança negra que “mesmo sabendo não sabendo de nada” compreende pelo olhar que lhe é destinado.

Refletindo acerca das percepções que esses jovens vêm construindo sobre si mesmos nos ambientes familiares e escolares, e os impactos do racismo sobre eles e, conseqüentemente, em suas subjetivações, compreende-se a recusa de autoidentificação na perspectiva étnico-racial. Identificar-se, principalmente como negro, significa expor-se ao preconceito, à discriminação racial, ao não lugar.

Ouvindo os (as) jovens negros e negras a respeito dos primeiros anos de sua escolarização vemos como são criadas estratégias que servem como parâmetro para uma subjetivação que assume como fundamental a ocupação do “não-lugar” que se estabelece longe da vista do outro. Isso os mantem inclusive distantes em si mesmo de seus próprios corpos negros ou no lugar de beirada que criaram para eles: à margem, no corpo indisciplinado, feio.

É violento.

É o reflexo de uma das consequências mais cruéis da modernidade apontadas em tom de crítica por Touraine (2009) que é o processo de afastamento do sujeito de si mesmo.

Fanon (2008) nos auxilia a compreender esse processo pensando nos jovens negros e no sofrimento pelo não ser branco vivido na escola exposto pelos entrevistados. Ele diz:

Se, em um dado momento da sua história, ele foi levado a se questionar se era ou não um homem, é que lhe contestavam sua humanidade. Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida em que o homem branco me impõe discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco. Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade. (FANON, 2008, p. 94)

Jovens assim machucados, violentados, embranquecidos quando vivem a experiência de um projeto voltado às questões étnico-raciais como o Empodera! percebem que tipos de impacto em suas vidas, em suas identidades? Mesmo nas entrevistas buscamos sempre usar a palavra experiência porque nos pautamos na ideia posta por Bondía (2002) que a experiência é aquilo que nos passa e do que fazemos sentido.

Chegamos pelas narrativas ao Empodera! E com ele chegamos a uma das palavras mais ouvidas quando pedíamos uma palavra para definir o Empodera! foi empoderamento. Palavra que enfeixou-se como categoria de análise contemplando três elementos recorrentes para aprofundar esse empoderamento: corpo, conhecimento e protagonismo que teve na metáfora do “bastão” a forma reconhecida pelo grupo para melhor expressar a ideia.

E percebemos que o sentido que os jovens e as jovens deram a essa palavra condizia com as definições que pensam a identidade como a tomada de si mesmo, empoderamento e identidade são como retroalimentadores um do outro. Empoderar-se é ser. E ser é empoderar-se.

Giu ao falar sobre Caio dá mostras dessa interpretação:

Eu olhava muito para ele e de todos nós ele já era mais empoderado, ele já tinha... ele... ele se aceitou negro! Para ele isso, às vezes, parece... parecia até bobo. Eu chegava para ele, ele já chegava... ele já chegava falando assim: porque o negão aqui já sabe! Era bobo, mas era natural. ele já se mostrava de bem consigo mesmo.

Giu finaliza dizendo “a questão da autoestima... essa autoestima que tenho hoje é tipo meio isso, empoderamento”. O corpo vai se revelando como elemento de empoderamento e as falas sobre ele foram ganhando um contorno diferente entre os primeiros blocos (origem e primeiros anos escolares) e os últimos da entrevista (o Empodera e os projetos futuros).

Nos primeiros ele vinha acompanhado de palavras como raspar, alisar mas depois foi abraçando expressões como “deixar o *black* crescer” como

ouvimos de Roger e Gustavo ou “você sabia que as tranças guardavam rotas de fuga?” Como ouvimos de Giu. E a partir dessas expressões outras palavras como autoestima, imponência, respeito, beleza. Uma ressignificação do próprio corpo do próprio corpo que nos fez pensar no fator psicológico que Munanga (2009) considera fundamental para a constituição da identidade negra.

Trazemos excertos que consideramos valiosos e que merecem ser apresentados tal e qual nos chegaram. Geo disse assim:

Antes de ter contato com o Polivalente, eu já havia assumido meu cabelo, porém eu sempre usava ele “mais baixinho” por sentir medo e vergonha da reação das pessoas. Assim que as palestras de motivações sobre cabelo começaram, eu comecei a impor o meu verdadeiro eu. Simplesmente descobri quem eu era e aprendi a me impor sobre as pessoas e não negar minha cor para ninguém. Durante e depois do Empodera, eu me coloquei uma coroa, e descobri o quanto que eu era e continuo bonita, inteligente e empoderada! (Geo, 2019)

E César expressou o seguinte:

Assumi meu cabelo da forma que ele é, e da textura que ele tem. Comecei a usar as roupas bem estilosas, minha autoestima subiu muito, e encontrei o meu amor-próprio, descobri que eu tinha um lugar na sociedade... Cada vez me sentia mais bonito e empoderado.

A tônica das falas está na reapropriação do corpo que é valiosa para lutar contra ações que como nos fala Munanga (2009) promovem “a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e conseqüentemente sua ‘inferiorização’ e baixa estima”. A síntese está na fala de Roger que sentiu “se livrar do complexo de inferioridade e se colocar de pé”.

Então, ao se permitirem uma nova roupagem, conseguiram enxergar-se a si mesmos, com seus corpos, suas cores e texturas, suas potencialidades, com menos medo e mais coragem de quem, conhecendo suas raízes, segue elaborando sua trajetória, a partir do encontro com seu próprio corpo histórico – lugar primeiro de toda a construção identitária.

Essa mudança na visão dos jovens negros e negras sobre o próprio corpo expressa o rompimento com a “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2000) inaugurando um novo tempo que é o de aprender a se libertar do espelho eurocêntrico, onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida.

As falas das jovens Giu, Rosa, Geo e Anna mostram uma compreensão do corpo de mulher negra balizada pelo sentimento de posse dele que se guia pela necessidade de desconstruir padrões e expectativas como aquelas que a prenderiam no perfil da mulata ou da empregada doméstica. Distanciam-se do discurso colonial que impõe a concepção do corpo negro colonizado visto como corpo destituído de vontade, subjetividade, pronto para servir e destituído de voz (HOOKS, 1995).

Significando que, se diante de uma percepção do racismo trazida das vivências da infância e nas trajetórias escolares, esses jovens se vissem inferiorizados porque são negros, o Empodera teria contribuído para mudar a

chave dessa inferioridade: aceitar-se, reconhecer e ser reconhecido em sua humanidade como jovens negros e jovens negras. Aceitar-se é compreender-se dentro das estruturas sociais e ser capaz de escolher a ação que se iniciou, no caso deles, de dentro para fora.

Outra palavra constante nas entrevistas relacionada ao empoderamento foi “conhecimento”. O saber sobre a história de África, sobre o racismo e sobre o arcabouço legal que possibilita enfrentá-lo foram citados por todos os entrevistados. Rosa explica que para além da valorização do corpo de mulher negra a ela foi fundamental o que o projeto trouxe em termos de conhecimento. Ela explica:

Passei a entender que ser mulher negra não é ter o corpo como sa mídia mostra, o *black* mais bonito, e sim, ser dona de uma sabedoria sobre si mesma, você vai lutar com seus monstros interiores, depois passará a combater o inimigo com a sabedoria que absorveu durante a luta com o interior mais sombrio da sua mente e a palavra “se” não vai existir mais no seu vocabulário e as comparações e os “talvezes” não irão fazer sentido. Eu sou assim: meu tom de pele é meu e é exclusivo, não sou menos inteligente e posso alcançar o infinito. Minha família começou a tratar mais desses assuntos depois que eu entrei para o Empodera!

Cesar explica como o conhecimento contribuiu para entender melhor a origem do preconceito que tinha em relação as religiões de matriz africana.

Pessoas de fora da escola para de certa forma capacitar a gente, falar sobre a nossa cultura, nossas origens e eu comecei a gostar e buscar um maior conhecimento e comecei a me conhecer mais e mais sobre a minha origem, até que fui estudar sobre as religiões de matriz africana, eu era católico e tinha um preconceito impregnado com essas religiões, até o dia que fui conhecer de perto e sinceramente me apaixonei pela umbanda. O Empodera mudou bastante a minha vida, meus hábitos e minha forma de ver o mundo e a mim mesmo.

E Giu revela como o conhecimento adquirido, constituído no Empodera! chega inclusive às famílias “enegrecendo” casas.

Que eu comecei a debater mesmo assim a mostrar para minha mãe que que era, para o meu vô. Então querendo ou não o Empodera! foi um vínculo para enegrecer mais minha casa apesar de já sermos negros porque esse assunto não ia muito.

A importância do conhecimento é sintetizada por Roger ao dizer:

O Empodera! me trouxe conhecimento sobre a cultura afro, me trouxe conhecimento sobre pessoas, me trouxe conhecimento sobre mim mesmo, desde viagens com os outros integrantes, encontros, festas, desfiles, sessões de fotos, tudo isso foi de uma maneira ou de outra impactante, me trouxe amigos, uma

segunda família que está ali para quando você precisar, depois do empodera eu meu tornei mais eu, o cara do *BLACK*, aquele que onde passa chama atenção, aquele que para os racistas sou um soco na cara, aquele que não aceita menos do que eu sou, e, ao Empodera! eu só tenho a dizer uma coisa: OBRIGADO!

Vamos comprovando que o Empodera foi uma experiência que alavancou impactos profundos na subjetivação desses jovens. Manifestações sobre isso chegaram de várias maneiras pelo uso de expressões como “reconhecer-se”, “pertencer”, “abrir-se”, “saber-se negra”. Aprendizagens importantes para a “aceitação” ou como disse Souza (1983), para a trajetória rumo ao “tornar-se negro” no Brasil.

Percebemos que a articulação entre corpo e conhecimento se fez durante as ações desenvolvidas, sem que se pudessem determinar momentos específicos para cada um desses componentes estruturantes do Empodera! Juventude Negra. Ao contrário, esses elementos estiveram entrelaçados em cada atividade. Corpo em transformação, ideias em transformação.

Depois do corpo e do conhecimento citados como instrumentos de autoafirmação e de enfrentamento do racismo estrutural os jovens e as jovens projetaram o que para nós foi visto como a última categoria de impactos do projeto: o protagonismo que apareceu inúmeras vezes pela ideia de passar o “bastão”.

Munanga (2009) defende que a aceitação da herança africana é princípio fundamental da tomada de consciência histórica. Nos momentos finais da entrevista quando perguntamos sobre os projetos futuros nos deparamos com uma ideia mais concreta de negritude como sinônimo de luta, o elo entre aqueles jovens negros e negras. A negritude “traz força” como pontuou Roger, faz “bater no peito”, como enfatizou Rosa.

Nas falas sobre o empoderamento explicitaram, de modo objetivo, que alçaram, após o projeto, uma concepção de si diferente da que até então vinham estruturando. Expressam uma subjetivação representativa da defendida por Touraine (2008), aquela que é a conquista maior na produção do sujeito fortalecido em seu reconhecimento como portador (a) de direitos fundamentais com a possibilidade de agir como sujeito diante de forças dominantes que venham a negar esses direitos.

Essa outra perspectiva de si, essa identidade negra robustecida parece ter se estabelecido como vemos na fala de Giu (2019) “A minha negritude, ela está no meu interior e está afirmada! Eu sei que meu cabelo não vai mudar isso. Eu uso trança, faço mega, faço tudo no meu cabelo, porque agora a gente está afirmado, né?”. A fala de César (2019) segue na mesma direção, quando se vê como “um jovem negro empoderado, universitário e com lugar de fala”.

Assim é que, para eles, a metáfora “passar o bastão” representa um posicionamento que, às portas do mundo adulto, torna-se premente. Posicionamento que significa não voltar atrás, não aceitar o lugar marginal talhado historicamente para negros e negras. Mais do que isso levar outros a esse novo ser que é empoderado. A metáfora chegou a eles quando assistiram (como atividade do projeto) a peça teatral “O topo da montanha” protagonizada pelos atores negros Taís Araújo e Lázaro Ramos que falam sobre um suposto encontro entre Martin Luther King e uma camareira.



Todos a citaram ao falar sobre os projetos de futuro, mas Giu foi quem melhor sintetizou isso ao dizer:

Porque a gente já aprendeu tudo que a gente tinha para aprender, eles passaram isso para gente... a história do bastão até da gente passar... da gente pegar ele e falar assim: não, agora é a nossa vez de falar, então! Passar tudo que eu sei, tudo que eu vi, tudo que você pode fazer também, acho que é isso”.

Interpretamos que o protagonismo do “passar o bastão” implica no reconhecimento de si mesmo como um elo, como pessoa preta detentora de um papel maior localizado cronologicamente entre os ancestrais e as novas gerações. E isso significa pensar que a alteração nas rotas a partir da alteração no processo de constituição das identidades leva a uma perspectiva diferente do lugar ocupado no tecido social, na sociedade. Lugar marcado pelo posicionamento, pela ação, pela resistência que só é possível de ser preenchido por elementos que vimos nas entrevistas: a conquista do próprio corpo, o acesso ao conhecimento sobre si e sobre África e o bastão que chega e que deve ser passado, portanto a aceitação de um papel frente ao racismo.

É desse ponto modificado que aparece a projeção dos lugares a serem ocupadas por eles, nos lugares já ocupados antes mesmo de sua saída da escola. Os (as) jovens do Empodera alcançaram outro nível de protagonismo dentro da escola e ressaltam isso quando falam que passaram eles próprios “a serem as referências de empoderamento negro”. Já não precisavam mais ver outros modelos, eles eram os modelos. Passaram a contar o que era o Empodera! Juventude Negra, em visitas às salas de aula ou em palestras para as turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

As cicatrizes persistem, não desaparecem. Mas sabem agora que foram abertas pelo racismo. O Empodera! Juventude Negra não as fechou, mas atuou como força motriz para identidades negras assumidamente empoderadas. Configurou-se como divisor de águas no modo como se compreendem e como se compreendem no mundo.

## 5. Conclusão

O estudo comprovou que houve uma mudança na concepção de si e da compreensão de si no mundo por parte dos (as) jovens entrevistados (as) e que para eles e elas essa mudança é impacto do Empodera!. A transformação é observável, quando comparamos o que era espelho de suas identidades até o início da juventude, quando vivem a experiência do Projeto Empodera! Juventude Negra! na escola durante o Ensino Médio.

Há uma identidade projetada para o antes que se mostrou marcada pelo sentimento de solidão, de feiura, de isolamento social. Ela esteia o modo violentamente invisibilizado e embranquecido como foram assumindo e aceitando, até mesmo como defesa, lugares em uma geografia marginalizante que, na escola, compreendemos como a geografia das beiradas.

Há uma outra identidade que se apresenta como negra, como sábia, como bonita, como capaz e como empoderada. Concatenados a ela é que projetam para si lugares ainda pouco ocupados por negros e negras como eles,

como a universidade. E mais do que ocupação, planejam atuar para desequilibrar o jogo das diferenças, no qual o branco sempre ganha e o preto sempre perde. Não temem, felizmente, as lutas advindas da tentativa de mudança das regras desse jogo que parece ser jogado eternamente com o uso de cartas marcadas. E, não temendo, se colocam como pontas de lança na passagem do bastão.

Ele causou uma inflexão na subjetivação deles e delas. Isso ficou evidenciado nas falas dos jovens negros e negras entrevistados que confirmam que a elaboração, reelaboração positiva de sua identidade negra foi guiada, impactada pelos atos que os levaram ao conhecer-se, ao ver-se em si mesmo, que os fez repensar sobre o que antes lhe fora posto como bonito/feio, bom/ruim.

Abandonaram ou pelo menos resignificaram o conhecimento acessado na perspectiva decolonial, reconhecendo como necessários aqueles que, fora dos postulados eurocêntricos de produção de conhecimento e das formas ideológicas de subjetivação. Rejeitam agora a perpetuação de um imaginário que tem no negro o escravo ou os descendentes que vivem sob o flagelo da inferiorização e da subalternidade. E planejam a assunção de um protagonismo notado na ocupação de espaços, no posicionamento em relação a projeção de metas, a projeção de objetivos que antes lhes pareciam inalcançáveis, como a universidade.

Posto isso defendemos a importância dos projetos advindos da implementação da Lei 10.639/03 no chão das escolas, sobretudo nas públicas, onde está a maioria dos estudantes negros. Trazemos reforço a essa luta ao afirmarmos que projetos desse tipo alimentam uma percepção identitária positiva e consequentemente mudanças de rota desse grupo. Os jovens e as jovens entrevistados (as) estão cientes e reverberam em alto e bom som que o conhecimento, a conexão com a cultura negra e a tomada de consciência da condição histórica do povo negro são fundamentais para novas possibilidades na luta diária contra a desumanização a que os negros foram submetidos durante séculos de escravização e que violentam ainda hoje seus descendentes.

O projeto Empodera! Juventude Negra, desenvolvido, nos anos de 2016-2019, numa escola pública que atende aos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, na rede estadual de Minas Gerais, atuou incentivando jovens negros e negras a ocupar diferentes e positivos lugares e espaços na escola promovendo autoestima, o sentimento de pertença, a alegria, o protagonismo, o surgimento de uma identidade forte; pois, a não ser que sejam oportunizadas outras condições aos alunos negros, a maioria deles continuará fadada à realidade da vulnerabilidade e risco.

É fato que as identidades individuais negras desses jovens negros e negras seguirão se construindo, cada qual com suas especificidades, desenhadas conforme suas trajetórias de vida, seus percursos individuais, afinal a identidade negra, não será a mesma para todos os indivíduos negros. Entretanto, essa experiência de negritude, vivida coletivamente, impactando essas identidades do ponto de vista de uma compreensão de pertencimento à comunidade negra através do seu movimento social e de suas entidades políticas impactará outros e outras mais. A escola onde viveram o Empodera também não será a mesma jamais. Que venham mais projetos. Que venham mais empoderados.

## Referências

- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, E.L. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2002, n. 19 [Acessado 14 Dezembro 2022], pp. 20-28. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Epub. Acesso em: 19 abr. 2011. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.
- BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 de jan. 2003.
- BRASIL. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. CNE/CP Resolução 1/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de mar. 2008.
- BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Brasília, DF, 2013.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In* Ashoka Empreendimentos Sociais & Takano Cidadania (orgs.), **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003 p. 49-58.
- CAVALLEIRO, Eliane. (org). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.
- ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000
- FANON, Franz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**, trad. Renato da Silveira. Salvador, EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. 453p. Tese (Doutorado em Antropologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

GROPPO, Luiz Antônio. **Juventude**. Ensaio sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000. 301p.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 73, p. 5-12, maio 1990. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741990000200001&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741990000200001&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 dez. 2022.

HOOKS, Bell. *Intelectuais Negras*. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, vol.3, nº2, pp.464-478, 1995.

IBGE (2011). Características étnico-raciais da população: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2008. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. 93 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49891.pdf>. Último acesso: em 12 de dezembro de 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória** Tradução Bernardo Leitão. 1.ed. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990. 476p.

MALDONADO-TORRES, Nelson. *Against War: Views from the Underside of Modernity*. Durham: Duke University Press, 2008. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto." En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, editado por Santiago Castro-Gómez and Ramón Grosfoguel, n.p. Bogotá, Col.: Universidad Javeriana y Siglo del Hombre Editores, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte Autêntica Editora, 2009. 93p.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: Um Racismo ao Averso? **Revista da ABPN**. V. 4, n. 8. Jul.– Out. 2012. p. 06-14

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (org.) Buenos Aires: CLACSO, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. Segregação espacial na escola paulista". *In: LOVELL, Peggy A. Desigualdade racial no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 1991.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, gênero e raça. *In: GUIMARÃES, Antônio S. A.; HUNTLEY, Lynn. Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ARAÚJO, J. P. de; CARRIJO, V. L. A. *Jovens negros, a escola e a subjetivação: narrativas sobre um projeto pautado na lei 10639/03*. Dossiê Religião, discriminação e racismo no espaço escolar

ROSEMBERG, F. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 25–34, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1039>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SILVA, Allyne Andrade; CARREIRA, Denise. **O Ministério Público e a Igualdade Étnico-Racial na Educação**: Contribuições para a implementação da LDB alterada pela Lei 10.639/2003. Guia de Atuação Ministerial. São Paulo, Ação Educativa, 2015. Disponível em: [https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/LIVRO\\_Guia\\_Ministerial\\_Igualdade\\_racial\\_WEB.pdf](https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/LIVRO_Guia_Ministerial_Igualdade_racial_WEB.pdf). Acesso em: 10 fev. 2022.

SILVÉRIO, Valter Roberto; OLIVEIRA, Fabiana Luci de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Diretrizes Curriculares e Plano Nacional de Implementação da lei nº 10.639/2003: balanço de implementação, desafios e perspectivas, In: Denise; Andrade, Allyne. (org.). **Educação das relações raciais: balanços e desafios da implementação da lei 10.639/2003**. 1ed.São Paulo: Ação Educativa. 2016.p. 16-52.

SOUZA, Neuza Santos de. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social**. 1 ed. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1983.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma para compreender o mundo hoje**. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Tradução: Elia Ferreira Edel. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

TOURAINÉ, Alain. **Pensar outra mente**. Tradução: Francisco Morás. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose**: Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

### **Contribuição dos autores**

Autor 1: Contribuiu ativamente com a estruturação geral do texto, com a seleção de referências básicas e dos trechos das narrativas e definiu pontos da escrita preliminar. Coordenou a reestruturação do texto para atender aos ajustes solicitados ou sugeridos nos pareceres

Autor 2: Contribuiu com a discussão da versão preliminar, participou ativamente da escrita da versão final, da reelaboração do texto em atendimento aos ajustes indicados, com a revisão final e com a finalização do texto.

Enviado em: 03/junho/2021 | Aprovado em: 15/novembro/2021